

JEFE DE GOBIERNO

Horacio Rodríguez Larreta

MINISTRA DE EDUCACIÓN E INNOVACIÓN

María Soledad Acuña

SUBSECRETARIO DE PLANEAMIENTO E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Diego Javier Meiriño

DIRECTORA GENERAL DE PLANEAMIENTO EDUCATIVO

María Constanza Ortiz

GERENTE OPERATIVO DE CURRÍCULUM

Javier Simón

DIRECTOR GENERAL DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA

Santiago Andrés

GERENTA OPERATIVA DE TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Mercedes Werner

SUBSECRETARIA DE COORDINACIÓN PEDAGÓGICA Y EQUIDAD EDUCATIVA

Andrea Fernanda Bruzos Bouchet

SUBSECRETARIO DE CARRERA DOCENTE Y FORMACIÓN TÉCNICA PROFESIONAL

Jorge Javier Tarulla

SUBSECRETARIO DE GESTIÓN ECONÓMICO FINANCIERA

Y ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS

Sebastián Tomaghelli

SUBSECRETARÍA DE PLANEAMIENTO E INNOVACIÓN EDUCATIVA (SSPLINED)

DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEAMIENTO EDUCATIVO (DGPLEDU)

GERENCIA OPERATIVA DE CURRÍCULUM (GOC)

Javier Simón

EQUIPO DE GENERALISTAS DE NIVEL SECUNDARIO: Isabel Malamud (coordinación), Cecilia Bernardi, Bettina Bregman, Ana Campelo, Marta Libedinsky, Carolina Lifschitz, Julieta Santos

ESPECIALISTA: Cristina Gómez Giusto

GERENCIA OPERATIVA DE LENGUAS EN EDUCACIÓN (GOLE)

ASESORAMIENTO Y GESTIÓN: Luis Ignacio Rigal

MODALIDAD EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

ESPECIALISTAS: Mariángeles Portilla (aportes a la Introducción y desarrollo de la actividad 2).

AGRADECIMIENTOS: a los hablantes Ignacio Baez (guaraní), Tulio Cañumil (mapudungún), Josefina Navarro (quechua)

DIRECCIÓN GENERAL DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA (DGTEDU)

GERENCIA OPERATIVA DE TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN EDUCATIVA (INTEC)

Mercedes Werner

ESPECIALISTAS DE EDUCACIÓN DIGITAL: Julia Campos (coordinación), Eugenia Kirsanov, Ignacio Spina

CONSEJO EDUCATIVO AUTÓNOMO DE PUEBLOS INDÍGENAS (CEAPI) – CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES

LECTURA CRÍTICA Y VALIDACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE: Rafael Moscoso, Azucena Villegas

COORDINACIÓN DE MATERIALES Y CONTENIDOS DIGITALES (DGPLEDU): Mariana Rodríguez

COLABORACIÓN Y GESTIÓN: Manuela Luzzani Ovide

COORDINACIÓN DE SERIES PROFUNDIZACIÓN NES Y

PROPUESTAS DIDÁCTICAS PRIMARIA: Silvia Saucedo

EQUIPO EDITORIAL EXTERNO

COORDINACIÓN EDITORIAL: Alexis B. Tellechea

DISEÑO GRÁFICO: Estudio Cerúleo

EDICIÓN: Fabiana Blanco, Natalia Ribas

CORRECCIÓN DE ESTILO: Lupe Deveza

IDEA ORIGINAL DE PROYECTO DE EDICIÓN Y DISEÑO (GOC)

EDICIÓN: Gabriela Berajá, María Laura Cianciolo, Andrea Finocchiaro, Bárbara Gomila, Marta Lacour, Sebastián Vargas

DISEÑO GRÁFICO: Octavio Bally, Silvana Carretero, Ignacio Cismondi, Alejandra Mosconi, Patricia Peralta

ACTUALIZACIÓN WEB: Leticia Lobato

Se autoriza la reproducción y difusión de este material para fines educativos u otros fines no comerciales, siempre que se especifique claramente la fuente.

Se prohíbe la reproducción de este material para reventa u otros fines comerciales.

Las denominaciones empleadas en este material y la forma en que aparecen presentados los datos que contiene no implica, de parte del Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, juicio alguno sobre la condición jurídica o nivel de desarrollo de los países, territorios, ciudades o zonas, o de sus autoridades, ni respecto de la delimitación de sus fronteras o límites.

En este material se evitó el uso explícito del género femenino y masculino en simultáneo y se ha optado por emplear el género masculino, a efectos de facilitar la lectura y evitar las duplicaciones. No obstante, se entiende que todas las menciones en el género masculino representan siempre a varones y mujeres, salvo cuando se especifique lo contrario.

Fecha de consulta de imágenes, videos, textos y otros recursos digitales disponibles en internet: 15 de julio de 2018.

© Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires / Ministerio de Educación e Innovación / Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa. Dirección General de Planeamiento Educativo / Gerencia Operativa de Currículum, 2018.

Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa / Dirección General de Planeamiento Educativo / Gerencia Operativa de Currículum. Holmberg 2548/96, 2° piso - C1430DOV - Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

© Copyright © 2018 Adobe Systems Software. Todos los derechos reservados.

Adobe, el logo de Adobe, Acrobat y el logo de Acrobat son marcas registradas de Adobe Systems Incorporated.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
Formación ética y ciudadana : diversidad e interculturalidad: identidad y derechos. - 1a edición para el profesor - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación e Innovación, 2018.
Libro digital, PDF - (Profundización NES)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-673-354-0

1. Formación Ética y Ciudadana. 2. Educación Intercultural. 3. Educación Secundaria. CDD 323

ISBN: 978-987-673-354-0

Presentación

La serie de materiales Profundización de la NES presenta distintas propuestas de enseñanza en las que se ponen en juego tanto los contenidos – conceptos, habilidades, capacidades, prácticas, valores y actitudes – definidos en el *Diseño Curricular de la Nueva Escuela Secundaria* de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Resolución N.º 321/MEGC/2015, como nuevas formas de organizar los espacios, los tiempos y las modalidades de enseñanza.

El tipo de propuestas que se presentan en esta serie se corresponde con las características y las modalidades de trabajo pedagógico señaladas en la Resolución CFE N.º 93/09 para fortalecer la organización y la propuesta educativa de las escuelas de nivel secundario de todo el país. Esta norma – actualmente vigente y retomada a nivel federal por la propuesta “Secundaria 2030”, Resolución CFE N.º 330/17 – plantea la necesidad de instalar “distintos modos de apropiación de los saberes que den lugar a: nuevas formas de enseñanza, de organización del trabajo de los profesores y del uso de los recursos y los ambientes de aprendizaje”. Se promueven también nuevas formas de agrupamiento de los estudiantes, diversas modalidades de organización institucional y un uso flexible de los espacios y los tiempos que se traduzcan en propuestas de talleres, proyectos, articulación entre materias, debates y organización de actividades en las que participen estudiantes de diferentes años. En el ámbito de la Ciudad, el *Diseño Curricular de la Nueva Escuela Secundaria* incorpora temáticas nuevas y emergentes y abre la puerta para que en la escuela se traten problemáticas actuales de significatividad social y personal para los estudiantes.

Existe acuerdo sobre la magnitud de los cambios que demanda la escuela secundaria para lograr convocar e incluir a todos los estudiantes y promover efectivamente los aprendizajes necesarios para el ejercicio de una ciudadanía responsable y la participación activa en ámbitos laborales y de formación. Es importante resaltar que, en la coyuntura actual, tanto los marcos normativos como el *Diseño Curricular* jurisdiccional en vigencia habilitan e invitan a motorizar innovaciones imprescindibles.

Si bien ya se ha recorrido un importante camino en este sentido, es necesario profundizar, extender e instalar propuestas que efectivamente hagan de la escuela un lugar convocante para los estudiantes y que, además, ofrezcan reales oportunidades de aprendizaje. Por lo tanto, sigue siendo un desafío:

- El trabajo entre docentes de una o diferentes áreas que promueva la integración de contenidos.
- Planificar y ofrecer experiencias de aprendizaje en formatos diversos.
- Elaborar propuestas que incorporen oportunidades para el aprendizaje y el ejercicio de capacidades.

Los materiales elaborados están destinados a los docentes y presentan sugerencias, criterios y aportes para la planificación y el despliegue de las tareas de enseñanza, desde estos lineamientos. Se incluyen también propuestas de actividades y experiencias de aprendizaje para los estudiantes y orientaciones para su evaluación. Las secuencias han sido diseñadas para admitir un uso flexible y versátil de acuerdo con las diferentes realidades y situaciones institucionales.

La serie reúne dos líneas de materiales: una se basa en una lógica disciplinar y otra presenta distintos niveles de articulación entre disciplinas (ya sean areales o interareales). Se introducen también materiales que aportan a la tarea docente desde un marco didáctico con distintos enfoques de planificación y de evaluación para acompañar las diferentes propuestas.

El lugar otorgado al abordaje de problemas interdisciplinarios y complejos procura contribuir al desarrollo del pensamiento crítico y de la argumentación desde perspectivas provenientes de distintas disciplinas. Se trata de propuestas alineadas con la formación de actores sociales conscientes de que las conductas individuales y colectivas tienen efectos en un mundo interdependiente.

El énfasis puesto en el aprendizaje de capacidades responde a la necesidad de brindar a los estudiantes experiencias y herramientas que permitan comprender, dar sentido y hacer uso de la gran cantidad de información que, a diferencia de otras épocas, está disponible y fácilmente accesible para todos. Las capacidades son un tipo de contenidos que debe ser objeto de enseñanza sistemática. Para ello, la escuela tiene que ofrecer múltiples y variadas oportunidades para que los estudiantes las desarrollen y consoliden.

Las propuestas para los estudiantes combinan instancias de investigación y de producción, de resolución individual y grupal, que exigen resoluciones divergentes o convergentes, centradas en el uso de distintos recursos. También, convocan a la participación activa de los estudiantes en la apropiación y el uso del conocimiento, integrando la cultura digital. Las secuencias involucran diversos niveles de acompañamiento y autonomía e instancias de reflexión sobre el propio aprendizaje, a fin de habilitar y favorecer distintas modalidades de acceso a los saberes y los conocimientos y una mayor inclusión de los estudiantes.

En este marco, los materiales pueden asumir distintas funciones dentro de una propuesta de enseñanza: explicar, narrar, ilustrar, desarrollar, interrogar, ampliar y sistematizar los contenidos. Pueden ofrecer una primera aproximación a una temática formulando dudas e interrogantes, plantear un esquema conceptual a partir del cual profundizar, proponer

actividades de exploración e indagación, facilitar oportunidades de revisión, contribuir a la integración y a la comprensión, habilitar oportunidades de aplicación en contextos novedosos e invitar a imaginar nuevos escenarios y desafíos. Esto supone que en algunos casos se podrá adoptar la secuencia completa o seleccionar las partes que se consideren más convenientes; también se podrá plantear un trabajo de mayor articulación entre docentes o un trabajo que exija acuerdos entre los mismos. Serán los equipos docentes quienes elaborarán propuestas didácticas en las que el uso de estos materiales cobre sentido.

Iniciamos el recorrido confiando en que constituirá un aporte para el trabajo cotidiano. Como toda serie en construcción, seguirá incorporando y poniendo a disposición de las escuelas de la Ciudad nuevas propuestas, dando lugar a nuevas experiencias y aprendizajes.



Diego Javier Meiriño
Subsecretario de Planeamiento
e Innovación Educativa



Gabriela Laura Gürtner
Jefa de Gabinete de la Subsecretaría de
Planeamiento e Innovación Educativa

¿Cómo se navegan los textos de esta serie?

Los materiales de Profundización de la NES cuentan con elementos interactivos que permiten la lectura hipertextual y optimizan la navegación.

Para visualizar correctamente la interactividad se sugiere bajar el programa [Adobe Acrobat Reader](#) que constituye el estándar gratuito para ver e imprimir documentos PDF.



Portada



Flecha interactiva que lleva a la página posterior.

Índice interactivo

Introducción

Plaquetas que indican los apartados principales de la propuesta.

Actividades

Quién soy, quiénes somos: lo diverso en el aula

Actividad 1

- a. Esta actividad propone dialogar en parejas sobre aspectos personales para conocer más acerca del otro. Se requiere que cada uno registre el intercambio, es decir, mientras uno habla, el otro toma nota, y viceversa.

← Actividad anterior

Actividad siguiente →

Pie de página



Volver a vista anterior — Al clicar regresa a la última página vista.



— Ícono que permite imprimir.



7



— Folio, con flechas interactivas que llevan a la página anterior y a la página posterior.

Itinerario de actividades

Actividad 1

Quién soy, quiénes somos: lo diverso en el aula

Indagar acerca de las historias y las experiencias del grupo de estudiantes.

Organizador interactivo que presenta la secuencia completa de actividades.

← Actividad anterior

Botón que lleva a la actividad anterior.

Actividad siguiente →

Botón que lleva a la actividad siguiente.

— Sistema que señala la posición de la actividad en la secuencia.

Íconos y enlaces

- 1 Símbolo que indica una cita o nota aclaratoria. Al clicar se abre un *pop-up* con el texto:

Ovidescim repti ipita voluptis audi iducit ut qui adis moluptur? Quia poria dusam serspero voloris quas quid moluptur?Luptat. Upti cumAgnimustrum est ut

Los números indican las referencias de notas al final del documento.



“Título del texto, de la actividad o del anexo”



— Indica enlace a un texto, una actividad o un anexo.
— Indica apartados con orientaciones para la evaluación.

Índice interactivo

 **Introducción**

 **Contenidos y objetivos de aprendizaje**

 **Itinerario de actividades**

 **Orientaciones didácticas y actividades**

 **Orientaciones para la evaluación**

 **Bibliografía**

Introducción

Con esta propuesta se busca poner en juego en las aulas la valoración y el respeto por la diversidad cultural, el desarrollo de la empatía y la no discriminación. Algunos desafíos relacionados con este material tienen que ver, por un lado, con visibilizar un aspecto de la interculturalidad vinculado a las culturas indígenas y, por el otro, con profundizar la sensibilización de la comunidad educativa en relación con la interculturalidad.

Un modo de emprender esta tarea es reconocer la interculturalidad en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires como parte de la identidad de todos y, en especial, la presencia de los distintos pueblos indígenas con sus propias cosmovisiones, diversidad de culturas y lenguas. Es importante no solo dar cuenta de estas identidades, sino también mostrar el aporte de sus saberes ancestrales para incorporarlos como parte de los marcos que nos permiten conocer y analizar la realidad.

Entre las distintas formas de ver el mundo, interesa adentrarse en cómo los pueblos indígenas se relacionan con el entorno, tanto en el pasado como en el presente, en armonía y equilibrio con el ambiente natural y especialmente con la tierra.

Existe poca información sobre estos temas, o muchas veces se abordan aspectos vinculados a las nacionalidades cuando se habla de interculturalidad restringiendo la mirada sobre un aspecto que poco tiene que ver con las fronteras.

En este sentido, es relevante comprender que las culturas indígenas latinoamericanas forman parte de la historia común de docentes y estudiantes, por lo que resulta importante fortalecer el acercamiento y el abordaje de estos temas para formar ciudadanos comprometidos con su identidad. En relación con esto, el Estado argentino, a través de organismos como el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI), entre otros, ha estado trabajando en la incorporación de derechos indígenas —tanto colectivos como individuales— que protegen su cultura y sus tradiciones, y que aspiran a generar las condiciones para su desarrollo integral y autónomo. Esta concepción como sujetos de derecho se hace efectiva a partir de la autoidentificación y el autorreconocimiento como miembros de pueblos originarios, preexistentes al Estado nacional.

Al enfrentar la temática de la interculturalidad en el aula, aparece también el desafío de no caer en la folclorización, entendida como el proceso que reduce el patrimonio cultural inmaterial de los pueblos a mercancías vacías de contenido y que considera las tradiciones y las costumbres como parte del pasado. Sin embargo, este acervo debe ser tomado como un contenido

que brinda herramientas para comprender, analizar y actuar en el mundo de hoy. Según la UNESCO, “el patrimonio cultural no se limita a monumentos y colecciones de objetos, sino que comprende también tradiciones o expresiones vivas heredadas de nuestros antepasados y transmitidas a nuestros descendientes, como tradiciones orales, artes del espectáculo, usos sociales, rituales, actos festivos, conocimientos y prácticas relativos a la naturaleza y el universo, y saberes y técnicas vinculados a la artesanía tradicional.” Este patrimonio cultural inmaterial es un importante factor del mantenimiento de la diversidad cultural frente a la creciente globalización. La comprensión del patrimonio de diferentes comunidades contribuye al diálogo entre culturas y promueve el respeto hacia otros modos de vida.

En este sentido, la interculturalidad debe ser entendida como una manera de poner en juego distintas formas de ser, pensar y actuar en la sociedad. De un modo más amplio, este trabajo favorece la convivencia al presentar la diversidad como un tema complejo que enfrenta a las personas con situaciones concretas que requieren posicionamientos éticos y políticos.

La interculturalidad, desde un enfoque integral y de derechos humanos, se refiere a la construcción de relaciones equitativas entre personas, comunidades, países y culturas. Este concepto se centra en la interacción entre grupos diversos y busca las convergencias sobre las cuales establecer vínculos y puntos en común entre estos, poniendo el acento en el aprendizaje mutuo, la cooperación y el intercambio. La ley Nacional de Educación N° 26.206, en su capítulo XI, dice: La Educación Intercultural Bilingüe (...) garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al art. 75 inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; (...) promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias.

El término “multicultural” se refiere a la naturaleza culturalmente diversa de la sociedad humana, mientras que “multiculturalidad” como categoría descriptiva se define como hecho o situación dada que caracteriza una realidad determinada. Habla de lo que es, de presencias diversas culturas con contenidos específicos. Traduce y refleja una realidad. No remite únicamente a elementos de cultura étnica o nacional, sino también a la diversidad lingüística, religiosa y socioeconómica. Si bien se considera que esta categoría ha contribuido en diversos aspectos, ha impactado en el reconocimiento y en el respeto de los pueblos y ha mejorado la problemática del racismo, es importante hacer notar algunas críticas que señalan que su aplicación puede enfatizar las diferencias y culturalizar las desigualdades, dejando de lado otras cuestiones que intervienen en los procesos de diferenciación y de jerarquización social, como son los de clase y género, lo que reduce la mirada sobre la diversidad.

En contraposición con esto, la mirada intercultural permite cambiar el foco de análisis, ya que esta perspectiva busca las convergencias sobre las cuales establecer vínculos y puntos en común y pone el acento en el aprendizaje mutuo, la cooperación y el intercambio.

La interculturalidad en el aula viene de la mano de la incorporación de nuevos modos de relacionarse entre los docentes y los estudiantes, entre los mismos estudiantes, y entre todos los actores de la comunidad educativa. A esto se suma el reconocimiento de otras formas de aprender y de construir conocimiento.

Hacer una educación intercultural implica también la transformación necesaria de las relaciones sociales en el aula, la modificación del clima áulico, de modo que reconozca el protagonismo de los estudiantes y de la comunidad a la que pertenecen, así como el de las prácticas socioculturales de origen.

Uno de los pilares de la educación debe ser el de aprender a vivir juntos en un mundo marcado por la diversidad. Se trata de incluir, incorporar e integrar a los estudiantes con sus diversidades y con sus saberes culturales, como desafío que interpela al sistema educativo para su articulación e incorporación.

La diversidad cultural es una de las variadas formas en que la diversidad se hace presente en la escuela. Las diferentes nacionalidades de origen de los estudiantes que transitan las aulas, con sus propias expresiones, lenguas y cosmovisiones, son parte de ella. Las propuestas interculturales pueden desarrollar códigos distintos que permiten cuestionar y enriquecer lo que se enseña, como también revisar la forma de enseñanza y fundamentalmente la reflexión sobre el objetivo de estos aprendizajes.

En la primera parte de este material, se busca trabajar sobre la presencia de indígenas en las ciudades, en especial en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con el fin de habilitar espacios para conocer más acerca de las culturas que forman parte de la diversidad urbana. En la segunda parte, se toma el caso de los conflictos sobre la tierra para profundizar en la pluralidad de miradas que pueden existir en una sociedad atravesada por diferentes culturas. Se pone un fuerte acento en los aspectos normativos, dado el amplio reconocimiento a nivel local e internacional de la diversidad cultural y su impacto en términos de los derechos que el Estado debe garantizar.

Contenidos y objetivos de aprendizaje

En esta propuesta se seleccionaron los siguientes contenidos y objetivos de aprendizaje del espacio curricular de Formación Ética y Ciudadana para segundo año de la NES:

Ejes/Contenidos	Objetivos de aprendizaje	Capacidades
<p>Igualdad y diferencia</p> <ul style="list-style-type: none"> La diversidad, las diferencias y las desigualdades. El reconocimiento del otro, el respeto a las diferentes identidades y proyectos de vida. La igualdad y sus significados. La desigualdad, la exclusión, la discriminación. 	<ul style="list-style-type: none"> Comprender la diversidad como constitutiva de la sociedad y la cultura. 	<ul style="list-style-type: none"> Trabajo colaborativo. Ciudadanía responsable.

Educación Digital

Desde la Educación Digital se propone que los estudiantes puedan desarrollar las competencias necesarias para realizar un uso crítico, criterioso y significativo de las tecnologías digitales transversales a las propuestas pedagógicas de cada actividad. Para ello —y según lo planteado en el “Marco para la Educación Digital” del *Diseño Curricular* de la NES—, es preciso pensarlas aquí en tanto recursos disponibles para potenciar los procesos de aprendizaje y la construcción de conocimiento en forma articulada y contextualizada con las áreas de conocimiento, y de manera transversal.



Marco para la Educación Digital

Competencias digitales involucradas	Objetivos de aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> Competencias funcionales y transferibles. Habilidad para buscar y seleccionar información. Colaboración. Uso seguro y responsable. 	<ul style="list-style-type: none"> Comprender el funcionamiento de las TIC y utilizarlas de manera responsable para los propósitos de las actividades propuestas. Realizar búsquedas de información en diferentes soportes digitales —textos, imágenes, videos— en la web; verificar su pertinencia y evaluar la confiabilidad de la fuente. Comunicar, colaborar y compartir ideas, favoreciendo la creación de contenidos con otras personas. Conocer y ejercer de modo responsable las nuevas formas de participación ciudadana en la cultura digital y en el ciberespacio.

Itinerario de actividades



Actividad 1

Quién soy, quiénes somos: lo diverso en el aula

Indagar acerca de las historias y las experiencias del grupo de estudiantes.

1



Actividad 2

Nuestras lenguas

Indagar acerca del acervo lingüístico de los estudiantes y sus familias y comunidades.

2



Actividad 3

Identidades indígenas en las ciudades

Analizar estudios e información elaborados en el marco de distintas investigaciones.

3



Actividad 4

Invisibilización y estigmatización

Analizar los medios masivos de comunicación y distintas publicidades.

4



Actividad 5

Aprender de los otros sobre nosotros

Abordar concepciones culturales en relación a la tierra y el ambiente.

5



Actividad 6

El derecho a la tierra como un derecho humano

Conocer el derecho a la tierra de los antepasados indígenas, su reconocimiento en la legislación y su dimensión cultural.

6



Actividad 7

¿Por qué existen conflictos si hay derechos reconocidos?

Analizar el derecho a la tierra en relación con la identidad cultural.

7



Actividad 8

Actividad de evaluación



Elaborar un mapeo sobre los conflictos sobre la tierra en Argentina y las concepciones sobre la tierra de los pueblos indígenas.

8

Orientaciones didácticas y actividades

Se desarrollan a continuación las actividades sugeridas para los estudiantes, acompañadas de orientaciones para los docentes.

Actividad 1. Quién soy, quiénes somos: lo diverso en el aula

En esta actividad, se propone trabajar con el grupo la noción de diversidad en relación con la identidad.

Quién soy, quiénes somos: lo diverso en el aula

Actividad 1

- Esta actividad propone dialogar en parejas sobre aspectos personales para conocer más acerca del otro. Se requiere que cada uno registre el intercambio, es decir, mientras uno habla, el otro toma nota, y viceversa.

Pautas y preguntas a partir de las cuales se realiza el intercambio

- ¿Cuál es tu nombre y apellido?
 - Contá algo más sobre tu nombre: ¿cuál es el origen? ¿Por qué lo eligieron para vos? ¿Sabés qué significa? ¿Te gusta?
 - ¿Con qué palabras podrías definir tu identidad? Soy...
 - Contá algo más sobre tu identidad: origen, nacionalidad, lengua, género, religión, rituales o prácticas culturales que tengan que ver con vos.
 - ¿Alguna vez fuiste discriminado por alguna cuestión vinculada a tu identidad?
- Luego del intercambio, en parejas, sinteticen la información para poder compartirla con el grupo total. En este momento, pueden buscar en internet el significado de los nombres o los apellidos, si no los conocían, u otra información vinculada con la identidad, por ejemplo, localizar el lugar de origen de los antepasados.
 - Para finalizar, realicen una puesta en común y sinteticen en un afiche o mural digital algunas conclusiones generales sobre las presentaciones. Pueden realizar el mural digital con una aplicación como [Padlet](#) (pueden consultar el [tutorial de Padlet](#) en el Campus Virtual de Educación Digital),

Actividad siguiente



En esta primera parte, se busca que el docente intervenga como facilitador del intercambio entre los estudiantes, explicitando las consignas, llevando adelante las etapas de la actividad, aclarando las dudas, controlando los tiempos y recogiendo la información que se produzca para usarla como insumo en las devoluciones a los grupos y para recuperarlas en otras actividades. Los objetivos de esta actividad son:

- Tomar conciencia de la identidad individual y de las identidades colectivas.
- Hablar de sentimientos y aspectos sensibles de la vida de los participantes.
- Mejorar el conocimiento de uno mismo y de los otros.
- Promover espacios de diálogo, escucha activa y empatía.

Es muy importante que se retomen y expliquen con el grupo total algunos conceptos clave, como de qué hablamos cuando hablamos de identidad, para diferenciarlo de características de la personalidad del tipo: soy tímido, soy expresiva, etc. y que los estudiantes respondan claramente a la consigna.

Para la puesta en común, se sugiere orientar el intercambio de ideas, percepciones y sentimientos en torno a la actividad con preguntas como las siguientes: ¿qué les llamó más la atención de las entrevistas realizadas? ¿Qué preguntas fueron más difíciles de responder? ¿Qué se menciona en general cuando se pregunta sobre la identidad? ¿Les parece que hay algo que no se menciona? ¿Cuántos compañeros afirmaron que fueron discriminados?

Actividad 2. Nuestras lenguas

Se propone trabajar en grupos la diversidad desde el punto de vista de las lenguas habladas en las familias o las comunidades de los estudiantes.

Nuestras lenguas

Actividad 2

- a. Las lenguas son parte de la identidad, ya que ellas expresan la cultura de un pueblo. En Argentina, existen 38 pueblos originarios, de los cuales 31 son hablantes de lenguas indígenas. Entre las principales lenguas habladas en nuestro país, podemos citar el aymara, el guaraní, el quechua, el mapudungún. ¿Conocen saludos en estas o en otras lenguas? Si es así, ¿cuáles?
- b. A continuación, organicen grupos de trabajo, lean las siguientes fichas y respondan las preguntas planteadas debajo:

Ficha N°1

Saludos en quechua

La manera más habitual de saludar a alguien es utilizando las expresiones:

- *¡Imaynalla kashanki?* = ¿Cómo estás?
- *Waleqlla* = Bien.
- *¡Allillanchu?* = ¿Estás bien?
- *Ari* = Sí.
- *Mana* = No.

Si nos encontramos de día con una persona, le podemos decir:

- *Allin p'unchaw* = Buen día.

Si nos encontramos a la noche con una persona, le podemos decir:

- *Allin tuta* = Buenas noches.

Si saludamos a alguien conocido, le agregamos el nombre:

- *¡Imaynalla Carlos?*

En quechua, no existe una palabra para decir “chau”, pero cuando nos despedimos de una persona le podemos decir:

- *Tinkunakama* = Hasta nuestro próximo encuentro.

Ficha N°2

Saludos en guaraní

Entre los guaraní, *maiteí* significa “te saludo” (es el saludo habitual, como el “hola” español).

El pueblo guaraní es una sola nación constituida por varias etnias. Por lo tanto, al referirse a sus individuos, la pluralización se manifiesta por el artículo plural “los”. No es correcto referirse a “los guaraníes”, sino que la forma correcta es “los guaraní”. En esta lengua, se dice *guaraní kuéra* para referirse al pueblo guaraní en su conjunto.

Los saludos formales equivalentes a nuestros “buenos días” o “buenas tardes” son: a la mañana, *Maiteí pa, ne ko'è* = Te saludo, ¿cómo amaneciste? Y la respuesta: *Maiteí che ko'è pora ha nde* = Te saludo, amanecí bien.

A la tarde, se repite el saludo reemplazando el *ko'è* por *asaje*. A la noche, es *pyhare*.

La variante de saludo familiar es *mba'etekópa* y se contesta *iporãmba*.

Ficha N°3

Saludos en mapuche

El saludo habitual en mapuche es *Mari mari* y se utiliza a todas horas del día.

Lamien significa “hermana” y *Peñi*, “hermano”. Es frecuente que el saludo incluya estas palabras. De este modo, si se saluda a una mujer, se dice: *Mari mari lamien*. En cambio, si se saluda a un hombre, es: *Mari mari peñi*. A veces, a esta expresión se le suele agregar el nombre: *Mari mari peñi Carlos*.

El saludo colectivo es *Mari mari kom pu che* = Buenos días a todos.

La fórmula de despedida es la palabra *Pewkajal* = Adiós. La pronunciación aproximada en español es “peucalial”.

Para preguntar cómo está una persona, se pregunta: *¿Cumleymi?* (se pronuncia “chumleimi”), y se responde *Kvmelen* (se pronuncia “cümelen”) si la respuesta es afirmativa: estoy bien.

- c. ¿Alguna de estas fórmulas les resulta familiar? ¿Las escucharon antes? Si es así, ¿dónde las escucharon y quién las usó? ¿Alguna vez saludaron a alguien de esta manera? ¿Qué diferencias o similitudes encuentran con los saludos que utilizan a diario?
- d. Cada grupo debe elegir una ficha de saludos. A continuación, diseñen una nube de palabras con los saludos. Para ello se sugiere utilizar [Wordle](#) o [Tagxedo](#) (pueden consultar el [tutorial de Wordle](#) y el [tutorial de Tagxedo](#) en el Campus Virtual de Educación Digital). Escojan un diseño que les parezca que representa al pueblo elegido. Luego, compártanlo con los grupos restantes y justifiquen las elecciones realizadas.

← Actividad anterior

Actividad siguiente →

En esta actividad, el docente intervendrá como facilitador del intercambio entre los estudiantes, moderando la actividad de los grupos, aclarando las dudas y controlando los tiempos. En la consigna **b.** es necesario que los estudiantes lleven un registro de lo que se responde para compartir con los demás grupos. En la consigna **c.**, se espera que el docente ayude a los

grupos a reflexionar sobre las características de los pueblos elegidos y los aliente a indagar (ya sea en libros o en internet) acerca de los mismos.

Los objetivos de esta actividad son:

- Tomar conciencia de la identidad individual y de las identidades de los demás a través de la presencia de distintas lenguas en las familias y el entorno comunitario.
- Valorar las lenguas indígenas y promover la reflexión sobre la lengua y sus usos.
- Reflexionar sobre la propia lengua y las demás como vehículo de cultura.
- Hablar de los conocimientos previos y los aspectos sensibles de la vida de los estudiantes.
- Mejorar el conocimiento de uno mismo y de los otros.
- Promover espacios de diálogo, escucha activa y empatía.

Actividad 3. Identidades indígenas en las ciudades

En esta actividad, se propone trabajar a partir de información, sobre la deconstrucción de estereotipos y prejuicios en relación con los pueblos indígenas y su presencia en contextos urbanos.

Identidades indígenas en las ciudades

Actividad 3

- a. Para comenzar, en grupos, hagan un listado de las ideas que tienen en relación con las zonas o regiones que habitan las personas o comunidades indígenas en nuestro país y qué tareas o trabajos realizan.
- b. Luego, cada grupo lea detenidamente la información del anexo 1 y analizar si refuerza o contradice alguna de las ideas que aparecen en el listado que realizaron sobre las comunidades o personas indígenas.
- c. Para finalizar, elaboren una conclusión sobre lo trabajado.



Anexo 1.
Censo Nacional
de Población.
Pueblos
Originarios. 2010.

← Actividad anterior

Actividad siguiente →

En esta actividad, al igual que en las anteriores, se busca que el docente intervenga como facilitador del intercambio entre los estudiantes, explicitando las consignas, guiando las diferentes etapas, aclarando las dudas y recogiendo la información que se produzca en cada grupo para usarla como insumo en las devoluciones y recuperarla en otro momento del desarrollo de la secuencia.

Además, es importante que el docente intervenga reponiendo los conceptos de estereotipo y prejuicio. Teniendo en cuenta que son construcciones que se naturalizan, se sugiere que ayuden a develarlas. En la información que se brinda para analizar, se pone el énfasis en las construcciones de sentido común que contribuyen a formar la idea de que los indígenas viven en las provincias y en zonas rurales, desconociendo de este modo una serie de procesos que incidieron en desplazamientos y migraciones hacia las zonas urbanas y periurbanas y también la manera en que esto influyó en la configuración de las identidades. Algunos de los objetivos propuestos para esta actividad son:

- Reflexionar sobre la construcción de ideas y argumentos sobre la base de la información que se ofrece.
- Analizar cómo se construye un prejuicio.
- Analizar y utilizar información cuantitativa y cualitativa para construir argumentos.

Para profundizar

Se sugiere que los docentes lean los textos completos de las fuentes presentadas en el anexo 1:

- Weiss, Laura, Engelman, Juan y Valverde, Sebastián. [“Pueblos indígenas urbanos en Argentina: un estado de la cuestión”](#). En *Pilquen*, vol. 16, núm. 1, junio de 2013.
- Nagy, Mariano. [“Memorias, historias de vida y trayectorias indígenas en la provincia de Buenos Aires”](#). En *Memoria Americana. Cuadernos de Etnohistoria*, vol. 25, núm. 2, 2017, pp. 168-186.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. [Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. Censo del Bicentenario. Pueblos Originarios: región metropolitana](#). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, INDEC, 2015.



Anexo 1.
Censo Nacional de Población. Pueblos Originarios. 2010.

Actividad 4. Invisibilización y estigmatización

En esta actividad, se analiza la presencia de los pueblos originarios en los medios de comunicación y en publicidades.

Invisibilización y estigmatización

Actividad 4

- a. En grupos, analicen los diarios de circulación masiva a nivel nacional o a nivel local, en internet o en papel, y busquen notas periodísticas, fotografías, cartas de los lectores, publicidades y otros textos relacionados con:
 - comunidades y culturas indígenas;
 - interculturalidad y diversidad en relación con las identidades indígenas;
 - uso de lenguas indígenas latinoamericanas en textos, anuncios, marcas.

Antes de comenzar, acuerden criterios para la búsqueda de información: ¿qué palabras clave utilizarán? ¿En qué tipo de sitios buscarán? ¿Es confiable la información? ¿De qué manera la organizarán para guardarla en sus dispositivos digitales? ¿Crearán una carpeta? ¿Cómo la nombrarán?

- b. Luego del relevamiento, indaguen en los grupos cuántas noticias aparecen, en qué medios, qué temas abordan, qué lenguaje utilizan para hablar de los indígenas o de las comunidades, entre otras preguntas que pueden pensar para analizar la información. A continuación, tienen un modelo de cuadro de registro a partir del cual pueden armar uno propio para sistematizar los datos obtenidos.

Diario, revista o medio digital	Fecha	Análisis del título	Análisis de la nota	Análisis de las imágenes	Lenguaje discriminatorio

- c. Luego, cada grupo trabajará sobre los afiches o murales digitales que armaron anteriormente y revisará si es necesario reorganizar la estructura con la que se presenta la información. Allí, a continuación, coloquen la selección de la información que encontraron en internet y expliciten: ¿por qué consideran que es relevante para el mural? ¿Es confiable la fuente? ¿Qué aportes hace al tema en discusión? En caso de que hayan trabajado en el mural digital, compartan el enlace con sus compañeros.
- d. Finalmente, en plenario, presenten sus trabajos y reflexionen sobre los aportes de los trabajos de sus compañeros: ¿amplían el tema en discusión? ¿Cómo? Luego, elaboren tres conclusiones en relación con la presencia de las culturas originarias en los medios de comunicación y las publicidades y vuélquenlas en el afiche o el mural.

← **Actividad anterior**

Actividad siguiente →

Se sugiere que el docente contribuya con el proceso de relevamiento y construcción de datos, el análisis de la confiabilidad de las fuentes consultadas en internet (tipos de sitios, autoría de la información, actualización, origen), la elaboración de conclusiones y reflexiones para compartir con otros y la construcción de puentes entre las categorías o conceptos que se están trabajando. Se recomienda acotar la búsqueda a medios de comunicación nacionales o locales para generar mayor identificación con las situaciones que se encuentren. Esto permitirá aprovechar mejor el tiempo y darles más espacio al debate y la puesta en común de los afiches colectivos o murales digitales.

Algunos objetivos de esta actividad son:

- Adquirir mayor conocimiento sobre la interculturalidad y los derechos humanos.
- Identificar prácticas de invisibilización o de construcción de la otredad que impliquen discriminación.
- Analizar procesos de estigmatización en medios de comunicación y publicidades.
- Organizar propuestas de enseñanza que brinden a los estudiantes la posibilidad de aprender, integrando y enriqueciendo sus marcos de referencia personales, familiares y culturales.
- Construir criterios para buscar y organizar información obtenida en internet.

Para llevar adelante la actividad, es importante contar con dispositivos digitales, o en su defecto afiches y marcadores, para construir los soportes del proceso de investigación y análisis que realicen los estudiantes.

En cuanto a la búsqueda de información en internet, es preciso orientar a los estudiantes sobre la delimitación de palabras clave para hacer más efectiva la tarea, los tipos de sitios en los que pueden consultar (educativos, bibliotecas digitales, diarios, comerciales), los autores de los contenidos, la fecha de publicación de la información, etc. Luego de ello, se los debe orientar sobre la organización de la información en los dispositivos digitales. Puede sugerirse la creación de una carpeta y dar las indicaciones para nombrarla, analizar si hay necesidad de crear subcarpetas, si la almacenarán en línea o no, si será compartida con otros usuarios o se tratará de un documento en un procesador de texto en el que, a partir de la creación de categorías, se alojarán los enlaces a los materiales encontrados.

Actividad 5. Aprender de los otros sobre nosotros

En esta actividad, se propone, a partir del conocimiento de la concepción sobre la tierra, el ambiente y los recursos naturales de las culturas indígenas, brindar herramientas para comprender diferentes situaciones de actualidad.

Aprender de los otros sobre nosotros

Actividad 5

- a. Lean los siguientes textos en forma individual e identifiquen las ideas más relevantes en relación con las concepciones sobre la tierra y el ambiente natural en las culturas indígenas latinoamericanas. ¿Qué significados se le atribuyen a la tierra y al ambiente natural? ¿Con qué aspectos de la vida se relacionan?

- b. Luego, compartan en grupos reducidos lo que leyeron y analizaron y elaboren dos o tres conclusiones.
- c. Para finalizar, en plenario, cada grupo debe exponer las conclusiones o ideas centrales que han recuperado luego del análisis de los textos.

¿Qué es el territorio para los Indígenas?

“Durante una entrevista, al preguntarle sobre qué es el territorio para los indígenas, Félix Díaz relató: ‘Para nosotros es un hábitat natural de las familias indígenas en todo el continente, porque el territorio es la vida, la esencia de la vida del ser indígena, porque ahí es donde radican todos los recursos que sustenta la vida, donde el indígena puede renovarse espiritualmente y también alimentarse, curar con las medicinas tradicionales que están en el territorio, que hoy lamentablemente no tenemos en nuestras manos; esas cosas que anteriormente nuestros ancestros han podido vivir tranquilamente y también convivir con sus recursos naturales. Se pierde la comunicación entre la espiritualidad, lo de antes, la comunicación con los seres sobrenaturales que están ahí en esos territorios que se encuentran en este momento como propiedad privada de algunas personas, pero que para nosotros es un territorio que tiene que ver con el tema de las relaciones humanas y los seres que habitan en esos lugares, que hoy lastimosamente no podemos ni siquiera pisar, ni conectarnos con esa relación espiritual que existía antes con los territorios que han sido despojados’.”

Habitar la ciudad: territorio y hogar

“El territorio para los pueblos originarios expresa la relación colectiva de un pueblo con un espacio que incluye el suelo, el subsuelo, el agua, las plantas y los animales. Forma parte de su identidad porque allí vivieron sus antepasados. Para estos pueblos, habitar un territorio implica el derecho a decidir sobre los recursos que él ofrece, a organizarse para tomar las decisiones que afecten su reproducción.

”En el territorio están las marcas de un habitar, marcas que se van acumulando de generación en generación y que con el tiempo adquieren valores sagrados. Pero el territorio no es un espacio delimitado, ya que se puede expandir o retraer según la extensión de las redes sociales entre parientes, amigos, etc. Es decir, para los pueblos originarios, los territorios se hacen andando y se llevan en el cuerpo que va buscando un hogar.”

Igualdad con dignidad. Hacia nuevas formas de actuación con la niñez indígena en América Latina. Sobre educación intercultural bilingüe (fragmento)

La idea indígena de territorio implica más que el reconocimiento de la propiedad de la tierra; significa la aceptación de un uso cultural. Se trata del territorio en el cual el pueblo indígena ejerce poder y un derecho a la autonomía en relación con el uso y desarrollo de su territorio [...]. Cabe destacar, sin embargo, que tales reconocimientos ocurren en un contexto de creciente conflicto ocasionado por la diversidad de intereses presentes en la cuestión territorial y que reflejan una virtual lucha de visiones diferentes respecto de la relación del ser humano con la naturaleza. Los indígenas, como hemos visto, reivindican su derecho a la tierra como condición *sine qua non* de su supervivencia y del ejercicio de su libertad. Por su parte, los sectores dominantes de la sociedad, que coinciden con la visión que al respecto tienen los latifundistas vinculados con la agroindustria y la actividad agropecuaria en general, los madereros, los mineros y las petroleras, entre otros, ven los recursos naturales y el territorio solo desde una perspectiva de uso y explotación. De ahí que todos ellos vean en las reivindicaciones indígenas y en los reconocimientos territoriales indígenas por parte de los Estados un obstáculo para el crecimiento económico y para el desarrollo de un país. Entran en conflicto así dos visiones contrapuestas: la del hombre como un miembro más y parte integral de la naturaleza y la del hombre como amo y señor de la misma.

Frente a ello, Ángel Yandura, un líder guaraní, al establecer deslindes con la manera de actuar de los blancos, precisa que: ‘Mientras el *karay* (o blanco) piensa que se deben explotar los recursos naturales, los indígenas estamos pensando que debemos más bien desarrollar y no explotar [...]. Cuando los blancos dicen que hay que aprovechar los recursos naturales, los indígenas dicen que no hay que aprovechar, sino hay que compartir los recursos naturales. [...] Todo lo que existe en la naturaleza es un bien común. Es un bien de todos. Por tanto, tenemos que preservar, tenemos que hacer un uso sostenible, un uso adecuado de lo que ahora nos toca utilizar, pensando en lo que viene después.’”

Tierra

Mi origen está en la tierra
Mi fuerza está en la tierra
Vengo de la tierra
Esta tierra es nuestra tierra

Él lo sabe
Tú lo sabes
Es nuestra tierra
Anahi Rayen Mariluan

En esta actividad se presentan diversas fuentes que dan cuenta de la dimensión cultural del territorio para las comunidades indígenas y el sistema de valores y creencias en torno a este. Se busca que los estudiantes puedan identificar las ideas centrales que construyen el concepto de territorio para poder confrontarlo con otras visiones y entender, avanzada la secuencia, cuál es el centro de los reclamos que las comunidades indígenas realizan en relación a la propiedad de la tierra y en qué marco se sustentan los argumentos de las demandas.

Es importante también que los estudiantes generen una definición propia a partir de compartir y debatir, con el objetivo de comprender otras explicaciones posibles sobre el mundo que los rodea, sobre los conflictos y las luchas, entre otras cosas. No se busca que digan si están de acuerdo o no, sino que, colectivamente, comprendan la profundidad de la noción de territorio para las comunidades indígenas y que puedan explicarla.

Actividad 6. El derecho a la tierra como un derecho humano

En esta actividad, se propone analizar, desde el punto de vista del derecho, qué significa tener derecho a la propiedad y qué alcance tiene en relación con el pasado y el presente de los pueblos indígenas.

El derecho a la tierra como un derecho humano

Actividad 6

- Escribí un texto breve en el que expliques qué entendés por derecho a la propiedad.
- Luego, en grupos reducidos, analicen algunas normas que definen este derecho que se ofrecen a continuación. Realicen un resumen de las ideas principales que aparecen allí y elaboren una definición del derecho a la propiedad.
- Teniendo en cuenta la actividad anterior, en la que analizaron la dimensión cultural del derecho a la tierra y su propiedad comunitaria, imaginen que les consultan sobre qué significa el derecho a la propiedad de la tierra. Elaboren una respuesta para esa pregunta usando como fuente las normas que analizaron.

Desde el punto de vista legal, el derecho a la propiedad de la tierra está reconocido en diferentes documentos internacionales y en la legislación argentina.

A continuación, transcribimos solamente algunas normas, a modo de ejemplo:

- La Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) lo reconoce en su artículo 17: “Toda persona tiene derecho a la propiedad, individual y colectivamente. Nadie será privado arbitrariamente de su propiedad”.
- El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ONU, 1966) en su artículo 1º establece: “Todos los pueblos tienen el derecho de libre determinación. En virtud de este derecho establecen libremente su condición política y proveen asimismo a su desarrollo económico, social y cultural. Para el logro de sus fines, todos los pueblos pueden disponer libremente de sus riquezas y recursos naturales, sin perjuicio de las obligaciones que derivan de la cooperación económica internacional basada en el principio de beneficio recíproco, así como del derecho internacional. En ningún caso podrá privarse a un pueblo de sus propios medios de subsistencia”.
- El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1989), a lo largo de todo su texto, reconoce ampliamente estos derechos. A modo de ejemplo, mencionamos la Parte II, Tierras, artículo 14-1: “Deberá reconocerse a los pueblos interesados el derecho de propiedad y de posesión sobre las tierras que tradicionalmente ocupan. Además, en los casos apropiados, deberán tomarse medidas para salvaguardar el derecho de los pueblos interesados a utilizar tierras que no estén exclusivamente ocupadas por ellos”.
- La Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (ONU, 2007) reconoce los derechos de los pueblos indígenas sobre las tierras, los territorios y los recursos. A modo de ejemplo, transcribimos el artículo 26: “1. Los pueblos indígenas tienen derecho a las tierras, territorios y recursos que tradicionalmente han poseído, ocupado o utilizado o adquirido. 2. Los pueblos indígenas tienen derecho a poseer, utilizar, desarrollar y controlar las tierras, territorios y recursos que poseen en razón de la propiedad tradicional u otra forma tradicional de ocupación o utilización, así como aquellos que hayan adquirido de otra forma. 3. Los Estados asegurarán el reconocimiento y protección jurídicos de esas tierras, territorios y recursos. Dicho reconocimiento respetará debidamente las costumbres, las tradiciones y los sistemas de tenencia de la tierra de los pueblos indígenas de que se trate”.
- La Constitución Nacional Argentina (1994) consagra este derecho en su artículo 17: “La propiedad es inviolable, y ningún habitante de la Nación puede ser privado de ella, sino en virtud de sentencia fundada en ley. La expropiación por causa de utilidad pública, debe ser calificada por ley y previamente indemnizada”. En el artículo 75, inciso 17: “Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural;

reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones”.

← Actividad anterior

Actividad siguiente →

En esta actividad, se busca que los estudiantes puedan tener una mirada compleja sobre cómo las diferentes culturas que forman parte de una nación poseen diversas concepciones sobre la propiedad de la tierra. Es importante destacar que en desde la cosmovisión indígena la tierra tiene un valor simbólico y económico a la vez. En tanto esta visión de la tierra y la preexistencia de las naciones indígenas están reconocidas en las leyes, el docente debe propiciar el análisis crítico de problemáticas actuales incorporando esta dimensión en los argumentos.

Actividad 7. ¿Por qué existen conflictos si hay derechos reconocidos?

En esta actividad, se busca analizar un caso judicial de reclamo de tierras por parte de una comunidad indígena.

¿Por qué existen conflictos si hay derechos reconocidos?

Actividad 7

- Lean, primero de manera individual y luego de manera grupal, el caso que se ofrece en el anexo 2. Se presentan los hechos, algunos fragmentos de los argumentos de la Corte Interamericana de Derechos Humanos y parte de las reparaciones ordenadas por el tribunal.
- Luego, vuelvan sobre la definición de derecho a la tierra que habían construido y completen, corrijan, reescriban dicha definición en función del fallo.
- Para finalizar, identifiquen en el fallo qué relación hay entre el derecho a la tierra y la cultura de los pueblos indígenas.



Anexo 2. Caso comunidad Yakye Axa

← Actividad anterior

Actividad siguiente →

Resulta sumamente enriquecedor introducir a los estudiantes en el análisis de problemáticas actuales a partir de argumentos fundados como los que pone a disposición un fallo de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, que no solo analiza aspectos jurídicos, sino también sociológicos, culturales e históricos. En este sentido, el docente puede enfatizar el valor de este tipo de textos frente a noticias de opinión que proponen analizar temas desde el sentido común.

Es importante que el docente refuerce en esta actividad el concepto de derechos humanos y la competencia de organismos internacionales ante la falta de resolución de los conflictos que vulneran derechos por los mecanismos internos. Para que los estudiantes comprendan la intervención de la Corte Interamericana de Derechos Humanos. La vulneración de derechos humanos es siempre por parte del Estado, por acción, por ejemplo cuando realizan avances sobre los derechos bajo el pretexto del desarrollo o de necesidades económicas, o por omisión, cuando no hace nada para garantizar el respeto por los derechos o cuando hay negación de justicia, es decir, cuando los casos se demoran o se burlan las garantías, entre otras situaciones. También se propone hacer foco en la sentencia para que los estudiantes se acerquen a la idea de justicia internacional como mecanismo disponible para el de caso de violaciones a los derechos humanos.

Orientaciones para la evaluación

A modo de evaluación se propone que, en grupos, elaboren un mapeo de los reclamos sobre la tierra que existen en el territorio argentino.



Actividad de evaluación

Actividad 8

- a. En pequeños grupos, se va a realizar una investigación de los reclamos sobre la tierra de las comunidades indígenas que existen en la Argentina. Para ello, llevarán a cabo un proceso de investigación, análisis de información y geolocalización de conflictos en un mapa.
 - Para buscar información, tengan en cuenta diversas fuentes: informes de organizaciones no gubernamentales; informes de organismos estatales nacionales y provinciales; noticias de medios masivos de comunicación y alternativos; textos de carácter científico.
 - Identifiquen los actores en el conflicto: ¿quiénes reclaman? ¿A quién le reclaman? ¿Quiénes se oponen al reclamo? Presten especial atención al rol del Estado y sus agentes, cuándo y cómo interviene en el conflicto: ¿a quiénes protegen? ¿Qué protegen?
 - Identifiquen los medios a través de los cuales reclaman: ¿utilizan redes sociales, televisión, medios gráficos? ¿Todos ellos tienen el mismo impacto a nivel social?
 - Identifiquen argumentos e intereses de las partes en conflicto: ¿qué se reclama? ¿Cómo se reclama? ¿Qué pasa con las redes sociales?
 - Identifiquen derechos que están en juego en el conflicto: ¿qué impacto tienen en el ejercicio de otros derechos? ¿Dónde están protegidos los derechos que se reclaman?
 - Identifiquen los fundamentos culturales que forman parte de los reclamos: ¿en qué sentido entran en conflicto con otras concepciones sobre la tierra?
- b. Finalizado el proceso de investigación, elaboren un mapa con [Google Maps](#) (pueden consultar el [tutorial de Google Maps](#) en el Campus Virtual de Educación Digital). Antes de comenzar, exploren la herramienta e identifiquen los recursos que pueden utilizar para localizar y explicar los conflictos resultantes de la investigación.
- c. Para concluir, en plenario, cada grupo debe presentar su mapa, conversando y comparándolo con los construidos por los demás compañeros.

Se sugiere que el docente explique y adecue la propuesta a su grupo de estudiantes y que establezca las pautas de la investigación. Para orientarla, se recomienda que listen los conflictos o identifiquen algunos que puedan seleccionar previamente para que los estudiantes trabajen.

En esta actividad, es muy importante pautar las etapas y orientar a los estudiantes en la búsqueda de información y en el uso de fuentes confiables.

Para la realización del mapa, se sugiere analizar las características grupales y, en función de ello, optar por la realización de un único mapa en colaboración o uno por cada grupo. Se propone que exploren la herramienta [Google Maps](#) e identifiquen los diferentes recursos que para enriquecer la información que presentarán: imágenes, audios, videos, textos y vínculos a otros sitios.

Anexo 1

Censo Nacional de Población. Pueblos Originarios. 2010

Parte A

Los resultados del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010 constituyen la mayor fuente de datos para conocer, cuantificar y analizar las características de los pueblos originarios en el territorio de la República Argentina. El Censo 2010 permitió el recuento, la identificación y la localización de cada hogar con personas que se reconocían pertenecientes o descendientes de un pueblo originario y el nombre del pueblo de pertenencia. Es por todos sabido que, desde la época de la conquista, el actual territorio argentino ha estado poblado por variedad de pueblos que a lo largo de la historia fueron discriminados y perseguidos. La Argentina forma parte del conjunto de países que se han comprometido y han dado respuesta, en el plano de las operaciones estadísticas, no solo a los convenios internacionales, sino a una deuda de larga data existente con ciertos sectores de la población. Asimismo, la incorporación de esta temática en el Censo se efectúa en el marco del cumplimiento de nuestra Constitución Nacional, que en su artículo 75, inciso 17 reza: “Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible, ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afectan. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones”.

Ley de Educación Nacional N° 26260, arts. 52, 53 y 54. Resolución N° 1119/10. Ministerio de Educación Nacional

El operativo censal permitió conocer para el año 2010 la composición de la población originaria: 955.032 personas, que representan el 2,38% del total de la población y forman parte de los 31 pueblos indígenas distribuidos en el país. Los pueblos registrados son: Atacama, Ava Guaraní, Aymara, Chané, Charrúa, Chorote, Chulupi, Comechingón, Diaguita-Calchaquí, Guaraní, Huarpe, Kolla, Lule, Maimará, Mapuche, Mbyá Guaraní, Mocoví, Omaguaca, Ona, Pampa, Pilagá, Quechua, Rankulche, Sanavirón, Tapiete, Tehuelche, Toba (Qom), Tonocote, Tupí Guaraní, Vilela, Wichí, entre otros.

[...] El 2,1% de la población de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se reconoce indígena. Se trata de 61.876 personas sobre un total de 2.890.151 habitantes. Ese porcentaje es levemente

menor al promedio nacional de 2,4%. El 15,9% de esos 61.780 habitantes se autorreconoció perteneciente al pueblo Quechua, el 15,9% al Guaraní, el 15,5% al Aymara, y el 11% al Mapuche.

El 74,2% de los indígenas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires nació en la Argentina y el 25,8% nació en otro país. De los nacidos en la Argentina, el 37,6% es oriundo de otra provincia. Cabe destacar que es la jurisdicción que presenta mayor inmigración de población originaria.

La tasa de alfabetismo de la población indígena de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires es del 99,3%, frente al 99,5% de su total. Dentro de la población indígena, la tasa de analfabetismo es prácticamente nula (0,7%), y similar entre las mujeres (0,8%) y los varones (0,6%). El total de la jurisdicción para ambos sexos es del 0,5%.

Parte B

Los pueblos indígenas en la ciudad

La presencia indígena en las ciudades se encuentra sistemáticamente negada, ocultada y estigmatizada. En muchos casos, los propios censos han contribuido a dicha invisibilización, al emplear preceptos esencialistas que no registraban a los indígenas urbanos, como fue caso del Censo Indígena Nacional de 1968. Como es esperable, fue registrada una población mucho menos numerosa que la que se hubiera podido detectar si los criterios hubieran sido otros, totalizando algo más de 70.000 indígenas en el conjunto de la Argentina. [...]

En muchos casos los pobladores han ido conformando diferentes “barrios” como resultado de las vinculaciones familiares y apoyos entre parientes, amigos y diferentes relaciones sociales. [...] Luego estos agrupamientos se van conformando como “comunidades” al tramitar y en muchos casos formalizar su reconocimiento ante organismos como el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas, la Dirección de Personas Jurídicas de la Provincia de Buenos Aires, etc.

[...] Asimismo, con el retorno a la democracia la “cuestión indígena” —junto a la defensa de los derechos humanos— ha cobrado un papel destacado en la agenda pública en la Argentina. De esta forma, el reconocimiento a los pueblos indígenas se expresa en transformaciones en la jurisprudencia, dentro de un panorama mayor configurado por el auge y la consolidación de movimientos étnicos en América y la Argentina (principalmente hacia fines de la década de 1980 y durante los años 1990).

Estos procesos de creciente autorreconocimiento, emergencia étnica [...] y la afirmación de los pueblos como sujetos de derecho se ven reflejados en las cifras censales que progresivamente van a dar cuenta de estos asentamientos indígenas en áreas urbanas. No obstante, es

necesario señalar que estos valores pueden ser aún mayores, precisamente por los prejuicios aún presentes, que en muchos casos han llevado a subestimar en dicho contexto su presencia. De acuerdo con datos del último Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas del año 2010 [...], la cifra de hogares con una o más personas que se reconoce como perteneciente o descendiente de un pueblo indígena es similar a una década atrás, es decir, un 3,03%. El pueblo Mapuche es el grupo originario más numeroso, con 205.009 integrantes. Después, le siguen el pueblo Qom (Toba) (126.967 integrantes), Guaraní (105.907), Diaguita (67.410), Kolla (65.066), Quechua (55.493) y Wichí (50.419). El 70% de la población originaria de la Argentina se concentra en estos siete pueblos aquí mencionados [...], en tanto el 30% restante se atomiza en más de 30 etnias diferentes.

Como es factible observar en el cuadro adjunto, en primer lugar la región Pampeana-Patagónica y luego la del Noroeste y Noreste son las que concentran mayor porcentaje de población indígena sobre el total de habitantes de cada una de las mismas, mientras Mesopotamia, Cuyo y Centro reúnen las menores proporciones.

Región	Total de hogares por región	Hogares por región con una o más personas indígenas o descendientes	
		Número	% sobre el total de hogares por región
Región Pampeana-Patagónica	754.838	64.848	8,59%
Región del Noroeste	1.030.060	53.283	5,17%
Región del Noreste	646.750	23.987	3,70%
Región de Cuyo	798.918	20.987	2,62%
Región Centro (total)	7.995.238	194.324	2,43%
a) Ciudad Autónoma de Buenos Aires	1.150.134	32.294	2,80%
b) Gran Buenos Aires	2.934.373	73.879	2,51%
c) Resto de la región Centro (excluido Gran Buenos Aires y Ciudad Autónoma de Buenos Aires)	3.910.731	88.151	2,25%
Región Mesopotamia	945.871	11.464	1,21%
Total	12.171.675	368.893	3,03%

Cuadro N°1. Hogares por región con una o más personas indígenas o descendientes de pueblos indígenas sobre el total de hogares por región

Estos resultados es necesario analizarlos en complementariedad con los que visualizamos a continuación en el cuadro N° 2, donde se presenta la incidencia de la población indígena de cada una de las regiones sobre el total del país. Aquí, nos encontramos con datos que resultan verdaderamente sorprendentes, al menos en función de las imágenes fuertemente extendidas que existen sobre los lugares en que se asientan los indígenas en Argentina.

La región Centro —Córdoba, Santa Fe, Provincia de Buenos Aires (Interior y Gran Buenos Aires) y Ciudad Autónoma de Buenos Aires— concentra la mitad (52,7%) de los hogares con población indígena del país. Si consideramos dentro de esta región la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el Gran Buenos Aires diferenciados del resto (Córdoba, Santa Fe e Interior de Provincia de Buenos Aires), observamos que casi un tercio de los indígenas de la Argentina (28,8%) residen en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). Las regiones del Pampeana-Patagónica, Noroeste y Noreste concentran el 17,6%, 14,4% y 6,5% respectivamente de la población indígena de la Argentina. Finalmente, las de menor incidencia sobre el total del país son Cuyo —5,7%— y Mesopotamia —3,1%—.

Región	Hogares con una o más personas indígenas o descendientes de pueblos indígenas u originarios por región	% sobre el total de hogares del país (indígenas y no indígenas)	% sobre el total de hogares con población indígena
Región Centro (total)	194.324	1,60%	52,70%
a) Ciudad Autónoma de Buenos Aires	32.294	0,27%	8,80%
b) Gran Buenos Aires	73.879	0,61%	20,00%
c) Resto de la región Centro (Córdoba, Santa Fe e Interior de Provincia de Buenos Aires)	88.151	0,72%	23,90%
Región Pampeana-Patagónica	64.848	0,53%	17,60%
Región del Noroeste	53.283	0,44%	14,40%
Región del Noreste	23.987	0,20%	6,50%
Región de Cuyo	20.987	0,17%	5,70%
Región Mesopotamia	11.464	0,09%	3,10%
Total	368.893	3,03%	100,00%

Cuadro N° 2. Hogares con una o más personas indígenas o descendientes de pueblos indígenas u originarios por región, porcentaje sobre el total de hogares del país (indígenas y no indígenas) y porcentaje sobre el total de hogares con población indígena

En definitiva, vemos cómo existe una preponderancia sensiblemente mayor de lo que se supone de presencia indígena en ámbitos urbanos y en la región Centro y, como contrapartida, menor en las regiones incorporadas más tardíamente a través de campañas militares —los “Desiertos”— al Estado Nación.

No obstante, dada las particularidades en la conformación de dichas sociedades regionales, es mayor la visibilidad pública de los pueblos indígenas y su importancia como parte de la identidad constitutiva local, lo que reproduce la idea que es en estas zonas —casi exclusivamente— donde se asienta la población indígena del país.

Anexo 2

Caso comunidad Yakye Axa

Fragmentos del fallo de la Corte Interamericana de Derechos Humanos

Los hechos del presente caso se relacionan con la comunidad indígena Yakye Axa, conformada por más de trescientas personas. A finales del siglo XIX, grandes extensiones de tierra del Chaco paraguayo fueron vendidas. En esa misma época, y como consecuencia de la adquisición de estas tierras por parte de empresarios británicos, comenzaron a instalarse varias misiones de la Iglesia anglicana en la zona. Asimismo, se levantaron algunas estancias ganaderas de la zona. Los indígenas que habitaban estas tierras fueron empleados en dichas estancias.

A principios del año 1986, los miembros de la comunidad indígena Yakye Axa se trasladaron a otra extensión de tierra, debido a las graves condiciones de vida que tenían en las estancias ganaderas. No obstante, ello no trajo consigo una mejoría en las vidas de los miembros de la comunidad. Es así como en 1993 decidieron iniciar los trámites para reivindicar las tierras que consideran como su hábitat tradicional. Se interpusieron una serie de recursos, lo cuales no generaron resultados positivos.

Desde 1996, parte de la comunidad Yakye Axa está asentada al costado de una carretera. En este lugar, se encuentran también entre 28 y 57 familias. El grupo restante de miembros de la comunidad Yakye Axa permanecen en algunas aldeas de la zona.

Haciendo uso de los criterios señalados, este Tribunal [la Corte Interamericana de Derechos Humanos] ha resaltado que la estrecha relación que los indígenas mantienen con la tierra debe de ser reconocida y comprendida como la base fundamental de su cultura, vida espiritual, integridad, supervivencia económica, y destaca su preservación y transmisión a las generaciones futuras.

La cultura de los miembros de las comunidades indígenas corresponde a una forma de vida particular, de ser, ver y actuar en el mundo, constituida a partir de su estrecha relación con sus territorios tradicionales y los recursos que allí se encuentran, no solo por ser estos su principal medio de subsistencia, sino además porque constituyen un elemento integrante de su cosmovisión, religiosidad y, por ende, de su identidad cultural.

Los Estados deben tener en cuenta que los derechos territoriales indígenas abarcan un concepto más amplio y diferente, que está relacionado con el derecho colectivo a la supervivencia como pueblo organizado, con el control de su hábitat como una condición necesaria para la reproducción de su cultura, para su propio desarrollo y para llevar a cabo sus planes de vida. La propiedad sobre la tierra garantiza que los miembros de las comunidades indígenas conserven su patrimonio cultural.

Al desconocerse el derecho ancestral de los miembros de las comunidades indígenas sobre sus territorios, se podría estar afectando otros derechos básicos, como el derecho a la identidad cultural y la supervivencia misma de las comunidades indígenas y sus miembros.

Por el contrario, la restricción que se haga al derecho a la propiedad privada de particulares pudiera ser necesaria para lograr el objetivo colectivo de preservar las identidades culturales en una sociedad democrática y pluralista, en el sentido de la Convención Americana; y proporcional, si se hace el pago de una justa indemnización a los perjudicados, de conformidad con el artículo 21.2 de la Convención.

Esto no significa que siempre que estén en conflicto los intereses territoriales particulares o estatales y los intereses territoriales de los miembros de las comunidades indígenas, prevalezcan los últimos por sobre los primeros.

Cuando los Estados se vean imposibilitados, por razones concretas y justificadas, de adoptar medidas para devolver el territorio tradicional y los recursos comunales de las poblaciones indígenas, la compensación que se otorgue debe tener como orientación principal el significado que tiene la tierra para estas.

La elección y entrega de tierras alternativas, el pago de una justa indemnización o ambos no quedan sujetos a criterios meramente discrecionales del Estado; deben ser conforme a una interpretación integral del Convenio núm. 169 de la OIT y de la Convención Americana, consensuadas con los pueblos interesados, conforme a sus propios procedimientos de consulta, valores, usos y derecho consuetudinario.

La garantía del derecho a la propiedad comunitaria de los pueblos indígenas debe tomar en cuenta que la tierra está estrechamente relacionada con sus tradiciones y expresiones orales, sus costumbres y lenguas, sus artes y rituales, sus conocimientos y usos relacionados con la naturaleza, sus artes culinarias, el derecho consuetudinario, su vestimenta, filosofía y valores. En función de su entorno, su integración con la naturaleza y su historia, los miembros de las comunidades indígenas transmiten de generación en generación este

patrimonio cultural inmaterial, que es recreado constantemente por los miembros de las comunidades y grupos indígenas.

La Corte dispone que:

- El Estado deberá identificar el territorio tradicional de los miembros de la comunidad indígena Yakye Axa y entregárselos de manera gratuita, en un plazo máximo de tres años contados a partir de la notificación de la sentencia.
- Mientras los miembros de la comunidad indígena Yakye Axa se encuentren sin tierras, el Estado deberá suministrarles los bienes y servicios básicos necesarios para su subsistencia.
- El Estado deberá crear un fondo destinado exclusivamente a la adquisición de las tierras a entregarse a los miembros de la comunidad indígena Yakye Axa, en un plazo máximo de un año contado a partir de la notificación de la sentencia.
- El Estado deberá implementar un programa y un fondo de desarrollo comunitario.
- El Estado deberá adoptar en su derecho interno, en un plazo razonable, las medidas legislativas, administrativas y de cualquier otro carácter que sean necesarias para garantizar el efectivo goce del derecho a la propiedad de los miembros de los pueblos indígenas.
- El Estado deberá realizar un acto público de reconocimiento de su responsabilidad, dentro del plazo de un año, contado a partir de la notificación de la sentencia.

Bibliografía

- Ministerio de Educación de la Nación. [Pueblos indígenas y Estado. Aportes para una reflexión crítica en el aula](#). Pampa y Patagonia, 2015.
- Salazar Tetzagüic, M. J. *Multiculturalidad e interculturalidad en el ámbito educativo: experiencia de países latinoamericanos*, módulo 1. San José, Costa Rica, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2009.
- Walsh, Catherine (ed.). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito, Ediciones Abya-Yala, 2013.

Notas

- 1 Tomado de Instituto Nacional de Asuntos Indígenas, [Folleto desplegable INAI WEB](#).
- 2 Tomado de UNESCO, [“¿Qué es el patrimonio cultural inmaterial?”](#).
- 3 Véase el texto de la Ley de Educación Nacional N° 26206, capítulo XI.
- 4 UNESCO, [“Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural”](#). París, UNESCO, 2006.
- 5 López, Luis Enrique. “Interculturalidad y educación en América Latina. Lecciones para y desde la Argentina”. En *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004, pp. 449-467.
Novaro, Gabriela. “Pueblos indígenas y escuela. Avances y obstáculos para el desarrollo de un enfoque intercultural”. En *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004, pp. 481-506.
Frites, Eulogio. *El derecho de los pueblos indígenas*. Buenos Aires, PNUD e INADI, 2011.
Callisaya C., Gonzalo. *Pedagogía descolonizadora intra, multi e intercultural*. La Paz (Bolivia), CENAQ, Colecciones Culturales, 2012.
- 6 Félix Díaz es Doctor Honoris Causa por la Universidad Católica de Córdoba. Es la autoridad máxima del pueblo Qom de la comunidad Potae Napocna Navogoh (La Primavera), en Formosa. La entrevista fue realizada por Eliana Ibarra del Instituto de Cultura Popular (INCUPO) y Germán Flores del Equipo Nacional de Pastoral Aborigen (Endepa), ambas instituciones miembros de la Red Agroforestal Chaco Argentina (REDAF), para “Otra Vuelta Más”, el programa radial del INCUPO emitido por Radio Amanecer de Reconquista, en abril del 2012. Este fragmento de la entrevista se reproduce en [“Conflictos sobre tenencia de tierra y ambientales en la región del Chaco argentino”](#), 3° informe, Reconquista, agosto de 2012, p. 12.
- 7 *Pueblos mocoví y toba en los espacios urbanos de la provincia de Santa Fe*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación y Deportes, 2016, p. 17.
- 8 Véanse Convenio Internacional 169, OIT; Constitución Nacional, art. 75, inc. 17; leyes nacionales N° 23302 y N° 24071 (ratificación del convenio 169 de la OIT); leyes provinciales N° 11078 y N° 12086. La ley nacional N° 26160, de 2006, es la que determina la emergencia en materia de posesión y propiedad de las tierras indígenas y diseña un programa de relevamiento a cargo del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI), conocido como Relevamiento Territorial en Comunidades Indígenas (ReTeCI).
- 9 Luis Enrique López. [Igualdad con dignidad. Hacia nuevas formas de actuación con la niñez indígena en América Latina. Sobre educación intercultural bilingüe](#), cap. II: “El indígena y su territorio”. Educ.ar.
- 10 Anahi Rayen Mariluan es docente de música y compositora del Colegio Amuyen 45, San Carlos de Bariloche, Río Negro. Fuente: *Con nuestra voz enseñamos. Escritos plurilingües de docentes, alumnos, miembros de pueblos originarios y hablantes de lenguas indígenas*. Edición multilingüe. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, Plan Nacional de Lectura, 2015, p. 70.
- 11 Texto elaborado a partir de la información contenida en [Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. Censo del Bicentenario. Pueblos originarios. Región Metropolitana](#). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2015.
- 12 Weiss, Laura, Engelman, Juan y Valverde, Sebastián. [“Pueblos indígenas urbanos en Argentina: un estado de la cuestión”](#). En *Revista Pilquen*, vol. 16, núm. 1, Viedma, junio de 2013, pp. 4-7.
- 13 Reprocesamiento propio por región a partir de los datos del *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010*, Cuadro 5: Hogares con una o más personas indígenas o descendientes de pueblos indígenas u originarios según provincia. Total del país. Años 2001 y 2010.
- 14 Reprocesamiento propio por región a partir de los datos del *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010*, Cuadro 5. Hogares con una o más personas indígenas o descendientes de pueblos indígenas u originarios según provincia. Total del país. Años 2001 y 2010.
- 15 Fragmento del fallo de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, [“Caso Comunidad indígena Yakye Axa Vs. Paraguay”](#).



Vamos Buenos Aires



[/educacionba](#)

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
05-04-2025

buenosaires.gob.ar/educacion